

「教える－学ぶ」関係についての理論的考察†

—「教える－教わる」関係から「生きる－学ぶ」関係へ—

佐々木英和*

宇都宮大学生涯学習教育研究センター*

教育を「教えること」に還元する形で定義してしまうような固定観念は、教育実践にとって必ずしも有益ではない。というのは、教育関係の原点である「教える－学ぶ」関係は、相互に間接的な関係であるのみならず、偶然性にも満ちた関係だからである。それゆえに、この関係は、「教える－教わる」の小さな循環に閉じこめる方向ではなく、「生きる－学ぶ」の大きな循環へと開いていく方向で理解せざるをえない。その上で、非常に複雑な「教わる－学ぶ」関係の可能性を探っていくと、教育について「学び」を起点に置いて組み替えてみれば、それを「教え育てること」と「教わらないがゆえに育まれるもの」とを絶妙に組み合わせながら、学ぶ側の「自ら学ぶ」営みを支援する営みだと定義づけることにこそ、その実践的意義を見出すことができるのである。

キーワード： 教える、教わる、学ぶ、生きる、伝える、伝わる、学んでいるつもり、学んでいるふり、自ら学ぶ

はじめに

素朴に考えて、「教育を実践すること」とは、いったいどのようなことを意味するのだろうか。手元の辞書を紐解けば、“教育”は、真っ先に“教え育てること”と定義されている¹⁾。逆に、“教え”という単語を調べると、“教えること”という単純な言い換えに加えて、“教育”という定義が示されている²⁾。これらの定義に従う限りにおいて、「教え育てること」や「教えること」を実際に進めていく行為のみがあたかも「教育実践」であるかのようである。

だが、このような定義によってのみでは、教育という営みを説明しきれないし、そうすべきでもない。ここでは、あえて教育価値論抜きに、機能論的な次元で定義することに集中してよい

ことにしよう。そうであっても、「教育すなわち教えること」という解釈は、原理的に不可能である。実際、教育の実際をつぶさに観察すれば、「教える」という行為に重点を置いた定義のみでは説明できない事態が極めて多い。

そこで、本稿は、教育関係において自明の原点とされる「教える－学ぶ」関係それ自体を原理的に考察することにより、教育という営みを根本から問い返す手がかり・足がかりを得ようとするものである³⁾。

1 「教える－学ぶ」関係が成立する可能性

教育を実践する場合において、「教え＝教えること」と「学び＝学ぶこと」とを対にして考えることは、半ば自明の前提であるかの様相がある⁴⁾。実践者もしくは研究者とを問わず、教育関係者の多くが、「学ぶ」の対として「教える」を半ば条件反射的に思い浮かべてしまうのではなかろうか。さらには、両者を同じものと

† Hidekazu SASAKI*: A Theoretical Study on the Relations between Teaching and Learning.

* Center for Education and Research of Lifelong Learning, Utsunomiya University

して扱ってしまう人、そこまでいかなくとも同時発生的なものだと考えてしまう人もいるのではなかろうか。だが、それは、ある意味で、「教える」という行為に深く関わってしまっているがゆえの思いこみ・決めつけである。仮に、この言い方に反発心を覚える一方の教育関係者がいるとすれば、それは驕りであり傲慢であると言っても差し支えない。

いずれにせよ、「教える」と「学ぶ」との連続性を安易に前提してしまうことにより見落としがちな基本的特徴を確認する必要がある。

(1) 「教える－学ぶ」関係それ自体の間接性

冷静に考えてみれば、主体Aの「教える」という行為に直に対応する主体Bの行為は「教わる」である。教師が生徒に何かを「教える」という行為を行ったときに生じている直接的な事態は、教師から生徒が何かを「教わる」ということである。むしろ、生徒のほうに、何かを「教わった」という自覚を伴わない場合もあるが、「教える－教わる」という関係は常に必然的な対関係として生じてくる。このように、「教える」と「教わる」とは同時発生的な関係にあり、両者は直接的な関係で結ばれている。

これに対して、「教える」と「学ぶ」とは同時発生的である必然性がなく、両者は間接的な関係性にある。教師が生徒に何かを教えたからといって、生徒がその何かを必ずしも学ぶとは限らない。さらに、生徒がそれを学び取ってくれないどころか、学ぼうとする姿勢すら見せてくれないこともあるかもしれない。それにもかかわらず、形式レベルでは、教師が生徒に「教える」意志を実行している以上、生徒が「学んでいない」という事態においても、生徒が「教わる」という事態は形式的に成立している。

いずれにしても、「教える－学ぶ」の関係について考える際には、「教わる」という行為が媒介されていることを常に想起しなければならない。理論的必然性として、主体Aの「教える」という行為に直に対応する主体Bの行為は「学

ぶ」ではなく「教わる」である。また、主体Bの中で生じうる行為の可能性とは「教わる－学ぶ」である。したがって、二者間の「教える－学ぶ」関係について、「学ぶ」とされる側に焦点を絞って「教わる－学ぶ」関係で理解するほうが、より直接的な接続である。

(2) 「教わる－学ぶ」関係を選択する偶然性

広田照幸は、「教える－学ぶ」関係が、他の諸社会関係の中でどういうところに位置しているのか⁵⁾について原理的な考察を行う前提として、“「教える」という行為と「学ぶ」という行為が、自明の連結関係ではない”ことを指摘している⁵⁾。この広田の言い方は、結果的に、筆者の言う「教える－学ぶ」関係の間接性を補強したものになっている。広田は、主体Aが「教える」という行為によらなくとも、主体Bが何かを「学ぶ」契機が半ば無限に存在していることを指摘している⁶⁾。たとえば、主体Aが働いている姿を、主体Bが端から見ていて何かを学ぶということは、よくある話である。些細であっても他者と関わる機会があれば、「教わる」という契機によらずとも、その主体は、何らかのことを学ぶ機会を持つことができる。こうした半ば無限に選択肢がある中で、ある人によって「教わる－学ぶ」関係という土俵それ自体が選択される確率は偶然性に満ちている。こうした事態は、広田によれば、“<教える－学ぶ>関係の偶然性”という言い方でまとめられる⁷⁾。

(3) 「教える－教わる」と「生きる－学ぶ」

先の広田の例は、別の主体を介在させた言い方であるが、そもそも人間主体は、生きている中で、一人でも何かを学んでいる存在である。実際、他人との関わりを伴わなくても、ある人間が一人で学ぶ可能性は、無限に広がっている。新聞・雑誌やテレビ・ラジオなどといったマスメディア、パソコンやインターネットなどを通じれば、様々な情報収集ができるように、「他人から直に教わる」ということがなくても、「独

学環境」は十分に整っていると言ってよい。

まず、ある人が、何かを学ぼうとして、その意図どおりに学べることもある。むしろ、その意図が十分に達成されないで、結果的に「学べなかった」と、当事者が実感する場面もある。だが、このような意図的な「独学」の機会は、成功するか失敗するかはともかく、自らの意図次第で、いくらでも設定可能なのである。

加えて、無意図的で偶発的な「独学」の機会も無限にある。人々は、生きていの中で自らが何らかの活動をしながら、何らかの「独学」を実践している。たとえば、「働くー学ぶ」、「ボランティア活動するー学ぶ」、「家事をするー学ぶ」、「遊ぶー学ぶ」というように、日常生活のあらゆる場面において、何かを学んでいる。これらの学びの機会について、学んでいる当事者が、「ある事柄を学んだ」ということを実感することがなく、無自覚なことが多い。人間が「学んだ」という自覚や実感を伴いやすいのは、何らかの感情の動きを伴う体験をしたときであるが、たとえば「喜ぶー学ぶ」、「苦しむー学ぶ」、「失敗するー学ぶ」というように、イベント的要素を伴った学びの機会も多数ある。

このようにして、「学び」を伴う具体的な行為の例は、半ば無限に提示することが可能である。要は、意図的か偶発的かはともかく、また「独学」か否かはさておき、「生きるー学ぶ」という大枠の中で、様々な「学び」が、生涯の中で自然と行われているのである。裏を返せば、「生きていー学びうる」という半ば無限の可能性の中で、何かの「学び」の機会をみすみす逃していることも多々ある。いずれにせよ、「学び」を把握する際には、生活空間の全体的広がりを意識すべきであり、決して学校的イメージの中に限定してしまってはならない。

それでは、翻って「教え」をどのように捉えるべきか。人は、日常を生きる中で、誰か他人に出会ったりする中で、触発されたり感化されたりしたと実感することがある。こうしたときに、謙虚な人は、自分が何かを「教わった」と

解釈する。この場合には、「教わった」相手には、「教えよう」とする意図がないので、無意図的もしくは偶発的な「教え」が発生したにすぎない。さらに、「教える」という行為を意図的なものとして扱う限りにおいては、「教えるー教わる」関係は発生していないことになる。このように考えると、「教えるー教わるー学ぶ」という連関性は、「生きるー学ぶ」という全体の中では、極めて小さな一部を占めているにすぎないことが確認できる。

むしろ、「教わるがゆえに学ぶ」という事態は、意図的に半ば無限に設定しうるし、従来の教育実践の主流を占めてきたという既成事実がある。だが、それは、「教わること」が「学ぶこと」へとつながる一つの契機であることの証左にすぎない。よって、「教わる」ことは、「学ぶ」方法の一つとして相対化されざるをえない。教育といえば、学校で「教えるー教わる」を行うものだと思い浮かべてしまう人も、「教わること」もしくは「教えてもらうこと」だけが、「学ぶ」ための唯一の方法ではないことを冷静に直視しよう。

教育という営みを「教える」を中心軸に置いて考えていくと、「教えるー学ぶ」関係が「教えるー教わる」といった小循環に閉じこめられて理解されがちである。逆に言えば、このとき、「教わる」の対としての「教える」だけに特権が与えられすぎてしまう。だが、「学ぶ」に中心軸を置き換えるのならば、そうした小循環に閉じこめていく方向でなく、「生きるー学ぶ」の大循環へと開いていく方向を大前提とみなして、「教えるー学ぶ」関係を把握すべきだということが明らかになる。

2 「教え」と「学び」との間の断層

改めて確認するまでもなく、「教え＝教えること」と「学び＝学ぶこと」とは別物である。だが、両者が具体的にどのように区別されるべきなのかについては、案外と深めて考察されていない。また、両者どうしを単純に結合して良

いかどうかも、疑問である。これらについて明らかにしていこう。

(1) 「伝える－伝わる」関係の特質

まず、「教える－学ぶ」関係を原理的に考察するための準備的考察として、「伝える－伝わる」関係について考えてみよう⁸⁾。

主体Aが主体Bに何かを「伝えよう」と意図するがゆえに、その内容が主体Bに伝わることは、当たり前のように思われる。また、主体Aが何かを伝えようと意図しないがゆえに、その内容が主体Bに伝わらないことも、当然の帰結に思われる。このように、「伝えられているがゆえに、伝わる」および「伝えられていないがゆえに、伝わらない」という順接的な関係こそが、両者のコミュニケーションの常態のように思われる。

だが、実際には、「伝えられているのにもかかわらず、伝わらない」こともあれば、「伝えられていないのにもかかわらず、伝わる」という逆接的な関係が成り立つことも頻繁である。主体Aが必死で「伝えようとしている」内容が、主体Bにほとんど「伝わっていない」場合もあれば、逆に、主体Aが「伝えようとしていない」ことが、主体Bに「伝わってしまっている」場合もある。この矛盾は、「伝える」側がいかにな努力しようとも、完全には避けられない。

このように「伝えられようとする意図」と「伝わってしまう結果」との間に、いかんともしがたい溝ができてしまうのは、伝達の始発点では「伝える側」にあった主導権が、伝達の帰着点では「伝わる側」に移行するからである。コミュニケーションの意味は、当初の意図はともあれ、「伝わる側」が決定する構造になっている。特に、意図が「伝わる側」の人間に何らかのバイアスがあることは避け得ないため、「伝えられた」意図がある程度まで歪むことが避けえない。これについて、わかりやすい例を挙げて確認してみよう。たとえば、自分が女性にもてるという妄想癖のある男性がいたとしよう。その

男性が、ある女性がウインクで自分に好意を示してくれたと思いこんでしまったとしよう。実際には、その女性の目の中にゴミが入って、片目をつぶっているにすぎなかったということもあろう。この場合、伝えてもいない愛が、勝手に伝わったことになっているのである。それにもかかわらず、この思いこみの激しい男性は、どんどん妄想を暴走させて、手がつけられなくなるかもしれない。

いずれにせよ、伝えようとする意図と、実際に伝わった結果とは、ずれる必然性が常にはらまれている⁹⁾。逆に言えば、伝えることがそのまま伝わる可能性は、ほとんどありえず、仮にあるにしても、極めて偶然性に支配されていることが分かる。こうしたコミュニケーション論的限界は、理論上避けえないものである。そして、この限界性は、「教える－学ぶ」関係を根底から支配している。「伝える＝教える」と「伝わる＝学ぶ」と類比できる形で考えれば、「教えた内容」が「学んだ内容」に完全に合致することはほとんど稀であることが確認できる。後者は、前者から見れば、不足や過剰になったり、誤解や間違いを含んだものになる。だが他方で、それゆえにこそ、この関係を肯定的に展開するための実践方法論を磨いていく意義が見出せるのである。

(2) 「教え」と「学び」との比較

そこで、「教え」と「学び」とを単純に同じ地平で語ることができないことを念頭に置きながら、両者を比較してみたい¹⁰⁾。

まず、「教え」が、可視的かつ具体的な行為であるのに対して、「学び」は、当事者の外からは不可視の認知的行為を主として構成された営みである。前者は能動的、後者も能動的な営みであるが、後者は、前者との兼ね合いでは受動的なものとして位置づけるべきものである。

次に、「教える」も「学ぶ」も、言葉の水準としては、行為そのものについて述べていることに注目しよう。「教える」ということは、行

為として自己完結しうる。これに対して、「学ぶ」という行為は、行為そのものに加えて、行為の結果を問わざるをえないことが多い概念である。その点で、「学ぶ」は、行為そのものとして自己完結できない言葉だと言える。たとえば、「何かを学んだ」という言い方をした場合、学んでいる行為そのものよりも、学んだ結果に力点が置かれている。この場合、「学び取った」というような表現のほうが、より事態を言い当てていることになる。

ここでもっともよく押さえておくべき要諦とは、教育の成果とは、主体Aが「教えている」という行為そのものよりも、主体Bが「学び取った」結果のほうに見出されるべきことである。

仮に教育の成果を「教えることが達成されたかどうか」に集約して求めることができたのであれば、教育を「教えること」と定義しても、いっこうに差し支えない。だが、そうだとすれば、それは「独りよがり教育」としての非難を免れないだろう。教育の成果は、「教え」の対象とされた「学んだ側」にどのような結果が生じたかによって評価されざるをえない。「教え」の成果は、「学び」の成果の如何に依拠するという宿命から逃れられないのである。

これに対して、「学び」の成果は、基本的に「教え」の成果とは独立したところで自立的に評価しうる。したがって、決して極論ではなく、「教え」において失敗していたとしても、「学び」の次元で成功が収められていれば、教育に対する全体評価としては「成功」とみなしてもかまわない。さらには、主体Aが「教える」という行為を行っていないくても、主体Bが学んだ事柄次第では、教育の成果が十分に上がったとみなしうる。また、そもそも「教え」抜きで「学び」が良くなるのであれば、それはそれで差し支えない。いやむしろ、「自立した学習者」を尊重するという観点に立てば、そのほうが理想的なのである。

以上のように、「学び」が「教え」から自立的たる可能性に開けているのに対して、「教え」

は「学び」に対して従属的でしかありえない。つまり、両者は非対称的な関係にある¹¹⁾。

(3) 「教え」と「学び」との不連続の必然性

先に、学ぶ側の人間によって、「生きる一学ぶ」関係の中の諸々の可能性の中から「教わる一学ぶ」関係が選択される可能性が、案外と偶然性に満ちていることが確認された。今度は、そうした土俵が選択された場合に、「教え」と「学び」との内的連関がどれくらい十全に機能する可能性があるかを確認しておこう。

まずは、主体Aに「教える一教えない」の選択可能性があり、主体Bにも「学ぶ一学ばない」の選択可能性があることを確認しよう。ここでは、「教える教師」と「学ぶ(はずの)生徒」との関係で捉えてみよう。

この論理的可能性については、以下の4つのパターンが想定できる。第一に、教師が何かを教えるがゆえに、生徒がそれを学んでくれているという事態であり、①「教えている一学んでいる」関係となっている。第二に、教師が何かを教えているにもかかわらず、生徒がそれを学んでくれていないという事態であり、②「教えている一学んでいない」関係となっている。第三に、教師が教えていない何かを、生徒が学んでしまっている事態であり、③「教えていない一学んでいる」関係となっている。第四に、教師がある事柄を教えていないために、生徒がそれを学んでいない事態であり、④「教えていない一学んでいない」関係となっている。ここで特に注目すべきは、②「教えている一学んでいない」関係と③「教えていない一学んでいる」関係といった、「教え」と「学び」とが順接でつながらないものである。

まず、②「教えている一学んでいない」関係は、日常的に頻繁に起きている。それは、生徒が学ぶ気力を失っているときには言うまでもなく、生徒が学ぶ気力満々の時においても生じている。というのは、先にコミュニケーション論的視点に立って確認したように、何事において

も、誰かが「伝えた」ことが、相手にうまく「伝わる」ことは案外少ないからである。②の状況は、結果から遡った言い方をすれば、教える側の自己満足にすぎないが、えてして生じやすいのである。そこには、「教わることによっては越えられない限界性」が垣間見られる。

次に、③「教えていない—学んでいる」関係は、「教わることによらずとも越えられる可能性」を顕著に映し出している。先に見たように、人は誰かに何かを教わらなくても、学ぶことのできる存在である。生徒が、教師が想定したこと以外、もしくはそれ以上のところに着眼していることは、多々ある。

このように、「生きる—学ぶ」という広大な領域の中で、「教える—学ぶ」という土俵が選択される確率が偶然性に満ちている上、その土俵が成立したにしても、そこで「教える—学ぶ」という関係が十全に機能して順接する確率も偶然性に支配されている。このように二重に偶然性が掛け合わされていることを意識しないまま、「教える」ことの可能性のみをロマンティックに語っても、決して現実的ではない。

(4)「教える—学ぶ」関係の表層的成立

上述に加えて、見かけ上は「教える—学ぶ」関係が成立しているにもかかわらず、それがあくまでも表層的なものにすぎない場面が想定できる。ここでは、「学んでいるつもり」や「学んでいるふり」という言い方が鍵になる。

まず、「教えている—学んでいるつもり」関係を確認しておこう。たとえば、教師が熱心に何かを教えていれば、生徒も授業に引き込まれやすくなり、一生懸命に教師の話を聴くだろう。だが、生徒が授業そのものを楽しみ集中したわりには、生徒の教育内容の定着度が不十分だったとしよう。このとき、教師が「教えている」状況に対して、生徒達が「学んでいるつもり」で終わっていたと評価されても、やむをえない面がある。この場合は、教わった側の生徒の自己満足度は高いかもしれないが、当事者の学習

成果としても不十分なことは言うまでもなく、教育成果としても不十分であるという評価が、第三者から下されることがある。

次に、「教えている—学んでいるふり」関係を確認しておこう¹²⁾。たとえば、生徒の多くが、教師の言っている内容をほとんど理解できない場面が、授業中には頻繁に起きる。だが、だからといって、生徒が、授業に退屈しているという姿勢を露骨に示したりすることは少なく、ましてや授業妨害することは、それほどめったにない。それよりは、授業それ自体をさぼることを選択する生徒のほうが多い。たいていの生徒は、まるで教師に対する礼儀を立てるかのように、「学んでいるふり」をして、とにもかくにも授業時間をやり過ごすのである。

このように、生徒が「学んでいるつもり」とどまっている場合であれ、「学んでいるふり」を演じている場合であれ、どちらにしても、「教えている」という事実は確実に蓄積されていくが、その行為に対して「教えているつもり」の域を出ていないという批判を浴びせられても、文句が言えないであろう。

さらに、熱心に教える責務を果たすべきはずの教師が「教えているふり」で授業時間をやり過ごすことがある。たとえば、大学の授業の中には、こういうことがある。教える熱意はないけれども、教壇に立たざるを得ない教師が「教えているふり」をする。そして、学生のほうは、とにもかくにも授業に出席していれば、単位がもらえるとわかっているのも、たいていは眠っているくせに、たまに気が向いたら「学んでいるふり」を演じるというわけである。これは、「教えている—学んでいる」関係としては、極めて形式主義的で表層的である。だが、単位という「形式」の授受という契約関係が基盤にあるので、「教えているふり—学んでいるふり」の関係は、共犯関係を伴いつつ相互演技の空間として実質的に成立するのである。

いずれにせよ、各々において、一見して「教えている—学んでいる」関係が成立しているよ

うに見えてしまう。その点で、一応は「授業」もしくは「学校」、そして「教育」が成立していることになる。だが、これらは、表層的には「教え」と「学び」とが結合しているにもかかわらず、実質的には両者が断絶している諸様相なのである。

3 「教えすぎ」と「教えなさすぎ」との間

ここまで見てきたように、「教えるー学ぶ」関係は、間接的かつ偶然的である。実際、「教わる」ことによってのみ「学ぶ」ことが導かれるわけではない。それどころか、「教わらない」状態からも「学ぶ」という状況は十分に発生する。それでいながら、「教わる」ことによっても「学ぶ」が導かれない事態も多発している。しかし、こうした事態が、「教わる」ことが、「学ぶ」ための有力な方法であることまでをも否定するわけではない。むしろ、「学ぶ」方法として「教わる」ことの有効性は捨てがたい。実際、「教わる」ことによつてこそ「学ぶ」ことが導かれることを強調すべき場面もある¹³⁾。だが、その場合には、「教えるー学ぶ」関係が複雑に構成されていることが再確認されなければならない。

このことは、分量的な意味でも時間的な意味でも、「沢山教えれば、必然的に沢山学んでもらえる」という楽観主義は安易であることから確認できる¹⁴⁾。そのため、ここでの考察は、「学び」の質を根底から問う方向へと展開せざるをえない。それでは、「実りある学び」という発想を基点に置いた場合、「教え」の量的問題はどのように位置づくのだろうか。

(1) 「教わっている時間」と「学んでいる時間」

これまで確認してきたように、理論的に「教わる」ことがそのまま「学ぶ」ことに合致することは、なかなか簡単には生じない。このことは、「教えるー学ぶ」関係が生じうる実際の時間のレベルでは、「教わっている時間」と「学んでいる時間」との関係が、正比例もしくは相

乗的になる側面のみならず、反比例もしくは相克的になる側面をも含みこんでいて、両側面を併存させていることの裏返しでもある。

まず、双方の時間が互いにプラスの関係に向かう場面を確認しよう。たとえば、ある生徒が嫌々ながらも、教室で教師と居合わせているだけでも、一応の情報のシャワーを浴びることができるので、それなりの「学び」を獲得できる。また、授業に出席していれば、教室にいれば全く無縁だった情報に出会えるチャンスも担保できる。さらに、教師が、答えやヒントなどを「教えるべきタイミング」や「教える際の時間的流れ」などを創意工夫して練りながら、質の高い「教えている時間」を提供することにより、「教わっている時間」と「学んでいる時間」とが互いに接近しあうことになろう。

これに対して、双方の時間が互いにマイナスの関係に向かう場面を確認しよう。

まずは、「学んでいる時間」の質的低下の問題である。いくら授業が充実して中味の濃いものであり続けたとしても、教わる側としては、長時間教われば教わるほど、集中力などが切れてきてしまうなど、様々な限界が生じてくる。

また、より根本的な問題として、人間が生きている時間には「1日24時間」という制約があるので、「教わっている時間」が多くなりすぎてしまえば、「教わる以外に学んでいる時間」が物理的に奪われることになる。たとえば、ある真面目な生徒が、義理堅く授業を聞いているがために、自ら考える時間を奪われてしまうということもある。これに関して、授業をさぼって自宅で勉強している生徒の方が、学校で真面目に授業を聞いている生徒よりも成績が良いという事態も頻繁に生じている。そういう生徒たちは、教師に対する無礼を承知で、「教わっている時間」を面倒に感じてしまうという本音に正直になって行動している。彼ら彼女らから言わせれば、「教わっている時間」とは「学んだつもりの時間」や「学べている気分になれる時間」にすぎず、「実際に学び取れている時間」

とは程遠いという冷徹な現実が指摘されることになるだろう。

だがもちろん、それだからといって、「教える時間」を無闇に減らせばよいと言うものではない。というのは、「教える時間＝教わる時間」が少なすぎると、そもそも「学ぶ時間」が発生するきっかけそれ自体が生成してこない可能性が高くなるからである。ある程度の学びの量を担保する時間的条件が整わないと、学びの質を問う以前の地点から先に進めなくなってしまうのである。

いずれにせよ、「学んでいる時間」の確保および充実という課題に関して、「教えすぎ」と「教えなさすぎ」とのジレンマが存在することを意識しておこう。理想を言えば、「教わりながら学んでいる時間」と「教わっているとき以外で学んでいる時間」とが相補的關係を保ちつつ確保できると良いだろう。

(2)「教わる分量」と「学べる分量」

一定時間内に行われるということを想定して、「教わる分量」と「学べる分量」とは、正比例する関係にあるのだろうか。これについて、結論から言うと、必ずしもそうではない。

むしろ、学ぶ側が、ある程度の分量を教わっていないと、さらなる「学び」を展開する手がかりや足がかりを得られないということもある。また、重要ポイントを押さえながら、体系的に構成された「教え」を展開できれば、学ぶ側に相当量を効果的に授けることが可能であろう。だが、教師が一度に沢山のことを教えたとしても、生徒が一定時間で理解して十分に咀嚼できる分量には限界がある。したがって、「沢山教えれば、沢山学んでもらえる」という発想は、たいていの場合、教える側の自己満足にとどまってしまうのである。

ここでは、「教える分量」ではなく「学べる分量」がどれくらいまで実現可能かという現実こそが問われるのである。生徒が、教わったかどうかはともかく、嫌々ながらも多くの課題

を「こなす」ことができていれば、いつのまにか実力を蓄えていることもあろう。「習うより慣れろ」という慣用句は、「教わっている分量」ではなく「学べている分量」を充実させることの重要性を説いている。

こうした考察によって、「教わる－学ぶ」関係が生じうる実際的の分量のレベルでも、学ぶ側にとって「教わる分量」と「学べる分量」とが、正比例もしくは相乗的になる側面と、反比例もしくは相克的になる側面とを併存させていることを確認できる。したがって、「学べる分量」の確保および充実という課題に関しても、「教えすぎ」と「教えなさすぎ」とのジレンマの中で、教えることの適切量がいったいどれくらいなのかという問いは、教える側に常に突きつけられ続けるのである。理想を言えば、「教わりながら学べている分量」と「教わっているとき以外で学べている分量」とが相補的關係を保ちつつ確保できると良いだろう。

(3)「教わる－自ら学ぶ」関係への焦点化

ここまでのところで、「学んでいる時間」と「学べる分量」をいかに確保するかが要諦だということが明らかになった。それは、「教える側が主導して、学ぶ側が学ばされている」時間や分量の多くを、どれくらいまで「自ら学ぶ」時間や分量に転換できるかどうかの課題をクロージアアップさせるものである。したがって、「教える－学ぶ」関係を実践的に効果を上げるものとするためには、その関係を「教わる－自ら学ぶ」関係に焦点化して問い返さなければならないのである。

ここで間違っはならないのは、「自ら学ぶこと」を強調するからといって、「教えてもら－教わる」という選択肢を除外することを意味しているわけでは決してないことである。「自ら学ぶ」人間を育てるという目標が、教育方法としての「教え」を拒絶するわけではない。中には、「自ら学ぶ子どもを育てるためには、教えることを極力排除しなければならない」という

極端を考える人がいるが、結果的に「自ら学ぶ」人間が育ってさえいれば、教育目標が達成されたことになるので、その考えは誤解である。したがって、その教育プロセスにおいては、必要な内容や分量を、効果的なタイミングで教えることは言うまでもなく、一定量の「教え」の時間を確保することが大切になる場面は多々あると言えよう。

だが、それゆえにこそ、「教え」が「学び」に及ぼした成果が厳しく問われる。特に、「何かを教わっているはずなのに、自ら学んでいるとは言えない」ような時間について、「学び」の定着度という視点から問い返されることになる。中でも、「教わること」に慣れすぎて、ややもすると「教わること＝学ぶこと」といった考え方が「習い性」になって、自ら学ぼうとする意欲が弱くなりがちの人に対する教育・再教育が、まさに重要となる。そこでは、その人が教えてもらいたがった場合にも、あえて教師が「教えない」という体験に関わってもらうことが必要となる¹⁵⁾。特に、すぐに「答え」をもらわないと落ち着かない心性の人に対してこそ、こうしたアプローチが重要である。

他方で、こうした教育プロセスにおいては、「教わることを手がかりとして、自ら学び取る」ことができれば十分であろう。その上で、究極的理想としては、「教わらないのに、自ら学び取る」という姿勢の定着がめざされるのである。

まとめとして～「教育」の再定義～

「学習」を「学ぶこと」と言い換えてしまっても、大した問題は起きないかもしれない。どちらも、似たような意味に扱われるわりには、曖昧なまま放置されている概念である。だが、「教育」を「教えること」と言い換えてしまったとすれば大問題であることが、本稿より明らかになった。この言い換えは、教育方法の多様性を、ある特定の具体的な方向に限定してしまうものになってしまう。「教えること」が即ち「教育」ということでは決してない。

この点に関して、教えることに躍起になるあまり、学ぶ側の人間の立場に立つことを忘れている教育者もいるのではなかろうか。教育に対して善意的で熱心な教師ほど、今一度、立ち止まって考えてみる必要があるだろう。

それでは、翻って「教えないこと」に積極的意義を見出すことができたとすれば、それが即ち「教育」ということになるだろうか。たしかに、本稿では、「教えることによらない学び」を理論的に浮き彫りにしたが、それについて必ずしも肯定形で描き出したわけではない。そこでは、「教え抜きの学び」の可能性を信頼するか否かは、立場によりけりであろう。

だがそれにもかかわらず、「教え抜きの学び」の可能性を強調する必要があるとするならば、それが「教えることにより生じる学び」と効果的に組み合わせられたときだと思われる。ここで、「教-育」の字面を生かした言い方をすれば、「教^{そだ}え育てること」という元々の意味合いに加えて、「教^{はぐく}わらないがゆえに育まれるもの」をも信頼することが重要だと思われる。この場合、教育とは、この両者を絶妙に組み合わせながら、学ぶ側の「自ら学ぶ」営みを支援する営みだと定義づけられる。そして、そこにこそ、その実践的意義を見出すことができるのである。

— 注・引用文献 —

- 1) 新村出編著『広辞苑 第五版』、岩波書店、1998年、687頁。他の定義には、“人を教えて知能をつけること。人間に他から意図をもって働きかけ、望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動”がある(同上)。
- 2) 同上、370頁。なお、他には“教える事柄。教訓。教義”という定義も掲載されている(同上)。
- 3) 教育実践において、「教えるー学ぶ」関係が中心的命題の一つであることは、たとえば以下の著作のタイトルからも象徴的である。林竹二・灰谷健次郎『教えることと学ぶこと』、小学館、1986年。K・モレンハウアー

『忘れられた連関—「教える—学ぶ」とは何か』
(今井康雄訳)、みすず書房、1987年(原著
は1985年)。

- 4) “学び”の辞書的な意味は、“まなぶこと。
学問”と記されている(新村編、前掲辞典、
2522頁)。
- 5) 広田照幸「「教える—学ぶ」関係の現在」、
広田照幸『教育には何ができないか』、春秋
社、2003年所収、236～237頁。なお、この論
文は、初出が2002年のものに加筆されたもの
であり、広田が“「教育的関係の概念装置—
教え・学ぶ関係を問い直す」というシンポジ
ウムで報告したもの”が大元になっている(同
上、236頁)。
- 6) 広田が具体的に例示しているものは、主体
Aの“労働する”、“遊ぶ”、“いじめる”“死
ぬ”であり、それらに対して、主体Bの“学
ぶ”という行為が生じてくる可能性について、
検討を加えている(同上、237～238頁)。
- 7) 同上、237頁。
- 8) これに関連して、以下の論文を参照のこと。
佐々木英和『「伝えられる」と『伝わる』と
の『あいだ』—研究者自身の『経験』を問い
直すための一試論—、日本人間性心理学会
編『人間性心理学研究』第21巻第2号、2003
年所収、121～126頁。
- 9) こうした状況が避けえないのは、他には、
同じ内容を「伝える」にしても、いかなる「メ
ディア」を用いるかによって「伝わった」結
果が変質するという理由が大きい。たとえば、
同じ内容を伝える場合においても、電子メー
ルの活字によって構成されたものと、直に話
されたものとは、印象が異なるであろう。
そこには、単に印象だけでなく、内容のズレ
までもが含みこまれている。理論的に必然的
に生じるこの問題については、以下の論文を
参照のこと。佐々木英和「メディア環境の人
間形成力に関する理論的考察—若者のコミュ
ニケーション習慣に働きかける社会教育のあ
り方を探るために—」、日本社会教育学会編

『子ども・若者と社会教育—自己形成の場と
関係性の変容—』(日本の社会教育 第46集)、
東洋館出版社、2002年所収、81～86頁。

- 10) 日本において近代以降に「教え」が体系化
・組織化・合理化される以前の時代の「学び」
の状況を描き出したものとしては、たとえば
以下を参照のこと。辻本雅史『「学び」の復
権—模倣と習熟』、角川書店、1999年。
- 11) 柄谷行人は、“「教える」立場”が、“「学
ぶ」側の合意を必要とし、その恣意に従属せ
ざるをえない弱い立場だ”という発想に立ち
ながら、“「教える—学ぶ」という関係”に
おいて、“他者”を見出している。柄谷行人
『探求 I』、講談社学術文庫、1992年(初出
は1986年)、8～12頁。
- 12) 広田は、授業中にじっとしているだけでや
り過ごす“「お客さん」のような存在”の人
が、“学んでなくても学ぶふりをしていた”
と指摘している(広田、前掲書、243頁)。
- 13) 荻谷剛彦は、“「学び」ばかりが過剰に強調
されて、「教える」ことが軽視されつつある
昨今の論調を、厳しく批判している(荻谷剛
彦「教えることの復権をめざして」、大村は
ま／荻谷剛彦・夏子『教えることの復権』、
ちくま新書、2003年所収、169～228頁)。な
お、荻谷論文について、筆者には、「教え」
と「学び」とのバランスを取ろうとするあま
り、前者の価値を強調しすぎるための強弁に
思われた箇所が幾つかあった。
- 14) 尾木直樹は、“授業時間が多ければ学力が
高くなる、学習内容が多ければ多いほど学力
がつくという「信仰」”のことを、教育現場
に住んでいる“妖怪”と呼んで、それが錯覚
にすぎないことを指摘している。尾木直樹
『「学力低下」をどうみるか』、NHKブッ
クス、2002年、86～90頁。
- 15) こうした立場を徹底しようとした実践につ
いては、たとえば以下を参照のこと。平井雷
太『見えない学校 教えない教育』、日本評
論社、1997年。